



## A SEMIÓTICA DISCURSIVA E OS EFEITOS DE SENTIDO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DO GERENCIALISMO AO PODER DEMOCRÁTICO LOCAL

Cristina Almeida da Silva<sup>1</sup>  
Alípio Marcio Dias Casali<sup>2</sup>  
Mariangela Camba<sup>3</sup>

### RESUMO

A condução desta pesquisa qualitativa e bibliográfica conecta-se em parte, com uma Tese de Doutorado em andamento sobre “currículo e semiótica discursiva”, frente às propostas de gerenciamento das políticas curriculares estabelecidas por normativas imbricadas em princípios legais, com metas repetíveis a se cumprirem desde tempos históricos, denunciando a educação como um direito que não tem sido factível à formação do sujeito na sua totalidade. Objetiva-se neste estudo bibliográfico, enunciar discursos já ditos no campo das políticas do currículo, alinhando reflexões na visão de Foucault (1996), em abordagens analíticas com autores do campo da linguística, da semiótica e da educação. O método composto pela análise do discurso evidencia o alcance da semiótica na ressignificação do currículo escolar, com referência no campo imaginário do modelo de currículo tradicional, reflexo de um sistema educacional hegemônico com políticas públicas que não “dialogam” entre estados e municípios. Precipuamente, tais políticas corroboram para o fortalecimento da economia de mercado, com práticas gerencialistas de ranqueamento e competitividade, na projeção de um modelo de ensino excludente. Em síntese, esta análise qualitativa e bibliográfica compõe reflexões articuladas para a democratização curricular, na relevância de diretrizes educacionais em regime de práticas colaborativas entre os atores do processo educativo, frente ao fortalecimento linguístico das políticas a nível regional e local de um modelo educacional universalizado, trilhando um processo crítico-humanizado na perspectiva da equidade social.

**Palavras-chave:** Currículo. Democracia. Direito à educação. Políticas educacionais. Semiótica discursiva.

<sup>1</sup> Ma Cristina Almeida da Silva. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP, Brasil. ID Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5008055112639256> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3949-0516>  
E-mail: [cristinaalmeida1976a@gmail.com](mailto:cristinaalmeida1976a@gmail.com)

<sup>2</sup> Dr Alípio Marcio Dias Casali. Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7969272872511400> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3883-3051>.

<sup>3</sup> Dr Mariangela Camba. Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos UNIMES, Santos – Brasil. ID Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6581287086616123> ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8784-6778>



## INTRODUÇÃO

*Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, o mais familiar também, é a interdição. Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.*

*Foucault – A ordem do Discurso*

Pensar as políticas públicas objetivando não somente o acesso ao ensino, mas a garantia constitucional de um direito público subjetivo que cumpra os preceitos legais da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2025) e outras normativas legais para o acesso e permanência na escola, com uma educação de qualidade, é foco de discussão deste trabalho.

Necessário apontar a relevância discursiva de professores e estudantes que englobam os espaços educativos na concepção de um currículo democrático a nível local, cuja factibilidade legal não se constitua preliminarmente por políticas gerencialistas, mas que possa oportunizar a participação dos sujeitos na construção dessas normativas na efetividade de um direito que não se distancie da missão básica da educação: acesso e permanência a um ensino de qualidade em projeções da equidade social.

Tal reflexão corrobora para o “direito” ao ensino na sua totalidade, na contramão de políticas e programas de assujeitamento ao modelo de currículo que está posto sem considerar a exterioridade do outro em vertentes corpóreas de um currículo necessário em seu processo formativo, contribuindo para a interdição na trilogia do “tabu do objeto”, “ritual da circunstância” e “direito privilegiado” Foucault (1996).

Em consonância aos conceitos da comunicação como necessidade básica da vida social, este trabalho se justifica pela negação sistemática dessas conexões discursivas entre os entes federativos e as esferas locais, em projeções dos reflexos de um currículo alinhado às necessidades de cada instituição escolar. Nesse âmbito, pensar o protagonismo linguístico alinhado ao direito de aprender na construção dessas normativas, é o que deveria ocorrer.

Logo, homogeneizar a educação numa interdição dinâmica conforme o contexto social e histórico para a produção de conhecimento, sem considerar o “poder de fala” e a diversidade linguística e cultural do sujeito em construção, reforça a problemática da desigualdade social. Com efeito, as práticas gerencialistas passaram a ter seu protagonismo de políticas públicas educacionais na perspectiva interventiva de quem governa para um modelo de sociedade que preserva o “saber fazer” dominante.



Em conceitos expressivos, o ‘tabu do objeto’ conceitua em deslocar os espaços do poder discursivo para outras instâncias, rompendo o direito privilegiado de quem discute e determina as leis para o povo, sem reconhecer as necessidades reais de cada local em que as normativas devem ser não somente cumpridas, mas antecipadamente discutidas e alinhadas com os sujeitos envolvidos na realidade de tais princípios legislativos.

Ao contexto linguístico, as representações de sentido e suas manifestações sógnicas em que os discursos são elaborados desde tempos históricos, enunciam ao longo do tempo a essencialidade de seus efeitos limitantes sem o pronunciamento de tais intencionalidades.

Fruto das relações sociais, a referencialidade de discursos ideológicos prontos se articula nessas interações em que o cumprimento de papéis se estabelece e cada discurso ocupa o seu lugar. Nessa divisão, cabe a quem direciona uma sociedade estabelecer critérios do que pode ou não ser dito.

Dentro dessa ótica, (LEFEBVRE, 1955, p. 68) diz:

[...] devemos analisar dialeticamente a atividade humana. Nela misturam-se a atividade e a passividade. Na sua ação, ao modificar a natureza, e o mundo que o envolve, o indivíduo sofre a ação das condições que ele não criou: a natureza em geral, a sua própria natureza, os demais seres humanos que o cercam, as modalidades já constituídas pela atividade (tradições, utensílios, divisão e organização do trabalho, etc). Graças à sua própria atividade, os indivíduos contraem, pois, determinadas relações, as **relações sociais**.

A educação se consolida nessas relações sociais, mas não viabiliza um modelo de currículo pensado individual e coletivamente. Em esferas cronológicas de políticas curriculares propostas, as discussões neste trabalho elucidam o modelo de educação consolidado pelos sistemas políticos, com algumas transformações educacionais reconhecidas, decerto, mas que se move em perspectivas parciais de resultados, frente aos determinismos ideológicos do modelo social vigente.

Em tratativas reflexivas para tal entendimento, elucida-se o termo “semiótica” cuja etimologia da palavra vem do grego *semeion*, que dá origem ao termo “signo”. A semiótica é a ciência geral de todas as linguagens, cuja função é o estudo dos signos. O signo por sua vez, se constitui nas formas de comunicação com o outro por meio da construção dos sentidos.

Nesse aspecto, conectar os objetos do mundo à estrutura do pensamento humano é estabelecer vínculos entre o que é visível com a nossa consciência, projetando variáveis interpretativas na perspectiva individual de cada sujeito e sua realidade-mundo.<sup>4</sup>

Face aos questionamentos deste trabalho, como vincular elementos visíveis das normativas legais mediante os ocultamentos discursivos de políticas estabelecidas de direito, sem denotar lacunas de um sistema que não é funcional?

Em reflexões metalinguísticas, o sistema de governo promove leis que não atendem às necessidades sociais e evidenciam os efeitos pragmáticos da consolidação de programas, frente aos desafios que os próprios programas criados não suprem tais lacunas sociais.

Ao diálogo proposto, a origem dos estudos semióticos é reconhecida em três países, porém será enfatizada neste trabalho a semiótica norte-americana, criada por Charles Sanders Peirce (2005). Um cientista lógico, filósofo, considerado por Santaella (2005), um estudioso à frente do seu tempo.

Nessa perspectiva, (SANTAELLA, 2005, p. 05) afirma que “a teoria semiótica nos permite penetrar no próprio movimento interno das mensagens, no modo como elas são

<sup>4</sup> LEFFA, Vilson. O que é semiótica (8 min). YouTube, 08 de jul 2022. Disponível em: <https://youtu.be/MI3sJASBdg8?si=wEz1KzLy3KVQy1nH> Acesso em Jun. 2025.



engendradas, nos procedimentos e recursos nela utilizados”. Nesse viés, a ciência geral de todas as linguagens contribui para ampliar seus efeitos e os sentidos produzidos em cada contexto e época histórica.

Na medida em que os sujeitos produzem sentido, sua materialidade histórica se constitui na ideologia que o cerca estruturando de forma compreensível os ditames internos na composição de novas interpretações sógnicas, desocultando os discursos movidos por essas produções sendo perceptíveis as variáveis interpretativas, seus determinismos e as intencionalidades em suas manifestações.

Nessa perspectiva, pensar as representações de signo das normativas legais estabelecendo elementos discursivos do que é visível, sem elencar as significações ocultas da negação a uma educação de qualidade, se mostra na involução de políticas educacionais, como por exemplo, “os retrocessos havidos nas Constituições de 1937 e 1967” (CURY, 2025, p. 56)<sup>5</sup>, período crucial na história da educação no Brasil.

O que se fundamenta nos discursos passados nesse período é fatalmente vinculado a ditames civis e econômicos na manifestação de um poder centralizador num campo de competências legais bem definidas, cujo modelo de educação é guiada por uma elite dominante que não se revela. Porém, enaltece a formação para o trabalho, limitando o sujeito em construção a pensar o conhecimento na perspectiva da emancipação social.

Na Constituição de 1937 institui-se o ensino obrigatório sem oportunizar condições para manter tal estrutura, com o mínimo de recursos aplicados. O que resultou na precarização das escolas com profissionais da docência sem formação de qualidade, fortalecendo a desigualdade social no país.

Segue abaixo o Artigo 130 da Constituição de 1937<sup>6</sup> (PORTO, 2012, p. 84)

O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não allegarem, ou notoriamente não puderem allegar escassez de recursos, uma contribuição modica e mensal para a caixa escolar.

O artigo acima contextualiza a obrigatoriedade do ensino e enfatiza a função do Estado de forma colaborativa, como também ocorre na Constituição de 1967. Parte dos discursos históricos abordados se enuncia na ênfase dos efeitos de um modelo social conservador que define políticas sem dar voz aos que são direcionados por elas.

Caminha-se nesse aspecto para uma ecologia de saberes no sentido de desenterrar as falas ocultas historicamente (Foucault, 1996) na perspectiva do processo de inversão, estabelecendo outros contextos para o reflexo de um currículo identitário, consolidado por um sistema pertinente na individualidade e coletividade dos sujeitos.

As contribuições da semiótica sobre o percurso das políticas educacionais se pauta em tornar explícitos os mecanismos de estruturação dessas políticas, desvelando os efeitos pragmáticos das diretrizes no currículo escolar, com ressalvas da relevância participativa local na comunidade escolar na construção dessas normativas.

Nesse viés a materialidade histórico-política na concepção do currículo corrobora para o protagonismo de cada comunidade na construção dessas diretrizes, compreendendo a singularidade da democratização do ensino do sujeito em construção.

E quem é esse sujeito de direitos que pode vir a se constituir em sociedade na medida em que as políticas educacionais possam vir a proporcionar um direito legal que eleva e inclui a sua condição humana?

<sup>5</sup> Referência na obra “O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado” – ANPAE 2025.

<sup>6</sup> 1937: O Estado passa a ter função de colaborador nos recursos aplicados à Educação.



## METODOLOGIA

A metodologia proposta neste trabalho é estruturada em torno de uma abordagem qualitativa, de tipo bibliográfica, com foco na análise do discurso das políticas educacionais. O objetivo central é explorar a semiótica discursiva para uma ressignificação do currículo escolar, destacando as implicações das políticas públicas no contexto educacional.

O levantamento bibliográfico para a coleta de dados destaca essencialmente as contribuições de Foucault (1996) e outros autores do campo da linguística, como Bakhtin (2006), Orlandi (1978) e Pêcheux (2008), além de autores do campo da semiótica, como Peirce (2005) e Santaella (2005), correlacionando grandes pensadores do campo da educação, como Freire (1989) e Morin (2002).

O método da análise do discurso é essencial para entender como as políticas curriculares são articuladas e os impactos que elas têm sobre os sujeitos nos espaços escolares.

Explora-se a semiótica (Peirce, 2005) e sua materialização triádica das políticas públicas aos efeitos do seu desvelamento como prática social nas interações com o currículo escolar. A semiótica fornece ferramentas para interpretar os significados subjacentes dos reflexos do currículo, permitindo uma crítica ao modelo tradicional e hegemônico dos sistemas de ensino.

A coleta de dados realizada por meio de fontes bibliográficas com autores do campo do currículo e da linguística, além dos documentos oficiais que tratam de políticas educacionais, permite uma compreensão aprofundada dos efeitos de sentido que emergem das práticas curriculares atuais. Tal análise evidencia a falta de diálogo entre as esferas governamentais, e como essas questões afetam a implementação das políticas curriculares.

A discussão se concentra em contrastar as práticas gerencialistas com propostas de um poder democrático local na essencialidade da educação inerente ao sujeito, sendo analisadas as possibilidades de democratização curricular e o fortalecimento das diretrizes educacionais em um regime de práticas colaborativas.

A metodologia culmina em pensar um contexto educacional crítico-humanizado que busque a equidade social, destacando a importância de políticas educacionais que considerem as especificidades regionais e locais, alinhando-se ao fortalecimento linguístico e cultural dos contextos educacionais diversos.

O método proposto visa integrar a semiótica discursiva com a análise das políticas educacionais, em projeções de contribuir significativamente para o debate sobre a universalização do currículo escolar, com fortalecimento de reflexões fundamentais para a prática educacional e política.

## O DISCURSO E SEUS EFEITOS DE PODER NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.

O direito à educação na Constituição de 1988<sup>7</sup> se mostra na redemocratização e amplitude dos direitos sociais, em prerrogativas de Conferências mundiais dessas garantias, como o compromisso assumido com metas discutidas em Jomtien (1990), e que foram revistas em Dakar (2000) face ao não cumprimento desses direitos.

Os discursos apontados promovidos com a intensificação da ordem vigente por grupos de interesse dominante nesses períodos em destaque, desencadeou importantes desafios

<sup>7</sup> Constituição da República Federativa do Brasil. 67ª Ed. 2025.





educacionais, modificando preliminarmente breves transformações das normativas curriculares.

Em contrapartida, os discursos propostos com metas reincidentes, transcorrem em sua amplitude sobre o direito ao ensino como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), Plano Nacional de Educação (2001-2011), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007-2021), Plano Nacional de Educação (2014-2024), culminando para a luta da universalização da educação básica e o combate ao analfabetismo, que persiste em bradar como um desafio até os dias atuais.

Os apontamentos dos direitos educacionais se conectam com a proteção jurídica, validando a inserção do aluno no espaço escolar reproduzindo em perspectivas miméticas de potencializar os mesmos direitos, sem o alcance substancial necessário.

É fato notório que a garantia do acesso à educação básica, segundo Cury (2002), descreve-se amplamente nos textos legais em quase todo o mundo, constituindo-se claramente a relevância da educação escolar na promoção indispensável de políticas participativas em todos os espaços para a garantia desses direitos. Contudo, a forma como essas políticas coadunam nos espaços sociais, se mostram por meio de audiências e chamadas públicas na interação com a população, promovendo “evidências democráticas” de políticas e programas nivelados sobre quem a determina.

Apesar dos apontamentos acima, são reconhecíveis os avanços na educação, contudo o reflexo descentralizador dos entes federativos não se promove com um discurso real/desejável na garantia de articulações integradas para a governabilidade social, ainda que se efetue tal cumprimento.

Em tratativas compostas de certa soberania discursiva, em que o “tabu do objeto” se estabelece conforme o ritual das circunstâncias na conjuntura do direito privilegiado, as projeções que se movem para diretrizes legais consideráveis ao lugar de cada discurso para tais cumprimentos, é conclamada na individualidade de cada estado e município, de cada sujeito.

Tal elegibilidade não se adequa de forma equilibrada às políticas de Estado, distanciando e limitando os direitos fundamentais factíveis ao acesso e permanência na escola, sem promover um sistema de escolarização instituída no processo de democratização social.

Em variáveis reflexivas, o que se fundamenta são questionamentos sobre um modelo curricular que transpassa o contexto social de modo a preservar determinismos hegemônicos, frente à inexistência supranacional de cobranças que façam valer o cumprimento assumido pela equidade social.

Tais prerrogativas refletem em sua materialidade histórica os efeitos imaginários de frases intencionais como o termo “Educação para todos”, face aos retrocessos históricos propostos pelo sistema burguês no período marcado pela educação nova que se projetava em revolucionar o sistema de ensino tradicional (Cury, 2010), mas já se pronunciava com a mercantilização do ensino.

Discursos caracterizados por políticas e alianças internacionais se entrelaçam no sistema educacional com a chamada para a universalização da educação básica com acordos estabelecidos. E cada país institui suas próprias diretrizes políticas com certa precarização de recursos que se reflete em ações descentralizadoras, e culminam para discursos com parâmetros mínimos quanto ao cumprimento das metas propostas.

Nessa concepção, o Brasil caminha paulatinamente na priorização do ensino fundamental produzindo discursos neocapitalistas na soberania de direitos com lacunas nos programas de gerenciamento, que não atendem às especificidades dos sistemas educacionais. Desconsiderando enunciações particulares de cada Estado e município, estabelecendo



discursos normativos que “assumem os espaços da sala de aula” com reflexos de um modelo de ensino constituído para uma minoria.

Parte-se na verdade de um cenário global de pactos federativos em que a garantia de acesso ao ensino obrigatório na faixa etária entre os 7 e 14 anos tem sido constituída como positiva, porém reitera-se neste trabalho a precariedade do acesso e permanência voltada para planos e programas que não dialogam entre os estudantes e ao próprio currículo de maneira expressiva.

Tais problemáticas se fazem presentes na pesquisa em andamento relacionada ao presente artigo, na busca pela formação crítica de professores e estudantes ao modelo curricular que se materializa nos espaços educativos com determinismos de políticas e projetos esmagadores (avaliações externas, *rankings* educacionais, projetos já estruturados, progressão continuada, Base Nacional Comum Curricular - BNCC).

Desse modo, os sistemas de ensino seguem cumprindo planos e programas de políticas nacionais na dimensão de objetividades voltadas para normativas legais, com discursos engessados sobre um modelo de educação que forma para quê? E para quem?

Fundamentam-se acima efeitos irreversíveis na construção de um modelo de educação hegemônica, com programas da esfera federativa que fortalece a segregação e a exclusão. Ademais, contribuindo não somente para a desigualdade social a serviço de um currículo fortalecido historicamente, que se adequa ao contexto ideológico vigente, mas preserva paradigmas e silencia “vozes” no espaço escolar.

Nesse sentido (ORLANDI, 1978, p. 7) diz:

Cada coisa é posta em seu devido lugar e assim se perde a noção do todo do saber, sua unidade. As divisões são estanques e a perda da unidade é recuperada em um outro conceito que toma seu lugar: o da "homogeneidade". A homogeneidade é criada a partir da instituição. É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo [...].

E a “pedagogia do silêncio” conduz o uso de materiais didáticos em conjunto com as demandas de projetos executáveis, que passam a ter “voz” distanciando-se da construção e reconstrução científica, sem levar em conta a diversidade social e suas manifestações linguísticas dos atores no espaço escolar. Menos ainda a participação coletiva na construção de políticas públicas para a melhoria da qualidade de ensino.

### **A educação como um direito na contramão de políticas educacionais hegemônicas.**

A função social da educação é fator crucial para a construção e desenvolvimento de uma sociedade, que não se move por mera transmissão de conhecimentos. Em aspectos visionários, o que se pretende é a formação de sujeitos críticos e ativos para atuar em sociedade. Como promover ações que auxiliem a verbalização curricular de modo a contextualizar as normativas de políticas educacionais exequíveis ao sujeito em formação na esfera escolar? Como pensar o currículo gerenciado, de modo a ressignificá-lo nas vozes de estudantes e professores, enunciando a ciência não como única ou estática, mas voltada aos preceitos da língua em funcionamento em sala de aula, em projeções sógnicas do intradiscurso? (Pêcheux, 2008).

Os desafios do ensino obrigatório no Brasil para a essencialidade de políticas públicas democráticas, pensando o contexto local de cada município se faz emergente e urgente. O papel da União na articulação colaborativa de Estados e Municípios tem sido aprimorado, mas em tratativas lentas na gestão da educação.





É fato notório que estabelecer metas, redefinir incumbências e diretrizes pactuadas de forma colaborativa pensando em ações determinantes para as políticas públicas locais, não se estrutura prementemente, mas é preciso refletir sobre os retrocessos históricos que ocorreram no sistema educacional brasileiro, com resquícios fortalecidos nos dias atuais.

Pensar o contexto de cada sistema desde a esfera federativa às realidades de cada bairro e comunidade escolar nas especificidades da sala de aula, é promover políticas públicas pontuais nas comunidades escolares de modo a dar voz aos sujeitos que estão nela, na concepção das demandas pedagógicas do “chão da escola”.

As propostas do Governo Federal se moldam em suprir situações caóticas fortalecendo espaços antidemocráticos no ensino, providas de uma “colcha de retalhos” de programas educacionais com planejamento engessado, direcionando o recurso definido, elencando materiais a comprar e justificando o porquê de determinado projeto, sem a primazia de se fazer entender além desses aspectos.

Nesse interim, segue alguns exemplos de programas criados pelo Ministério da Educação (MEC), citados para fundamentar essa discussão:

- Programa Escola e Comunidade (PROEC) - (BRASIL/MEC, 2024a);
- Programa Escola das Adolescências - (BRASIL/MEC, 2024b);
- Educação Conectada - (BRASIL/MEC, 2017).

Em antecipação a essas discussões, as tratativas sobre cada Programa são políticas positivas que precisam ser articuladas nos sistemas de ensino em respeito às especificidades de cada local, que perdem o sentido, porém, quando são estruturadas sem a mínima participação civil.

Pontualmente, o MEC estabelece os mesmos recursos e verbas, alinhando as justificativas e o objetivo do programa em nível de Brasil. Cabe ao gestor escolar “selecionar” materiais já indicados, dialogar com os docentes e a comunidade, indicar a ação conforme a temática direcionada do projeto e criar uma possível prática vinculada aos ditames estabelecidos, seguindo com um Plano de Trabalho modelado conforme a justificativa estruturada.

Cita-se o Programa Escola das Adolescências que propõe a condução de auxiliar nos desafios das dificuldades de aprendizagem, com cartilhas desenhadas com práticas prontas - exemplos de ações ligadas aos materiais já elencados, e que o gestor escolar irá “escolher”.

O Programa citado acima, conjuga esforços da União, dos Estados, dos municípios e do Distrito Federal cuja objetividade em um dos trechos do texto normativo se pronuncia em “viver a adolescência no Brasil” (MEC, 2024b) denotando a ideia de promover na escola um espaço acolhedor para os estudantes, impulsionando a qualidade e melhoria da educação para o desenvolvimento dos sujeitos de forma integral, é o que se pretende.

O termo “viver a adolescência no Brasil” especifica tal homogeneidade, e elabora reflexões sobre a questão de tal maneira que, qualquer atividade proposta irá sutilmente servir para suprir divergências históricas.

Além dessas questões, os programas estabelecem em curto prazo verbas específicas e limitadas para as demandas custo aluno, sem projetar ações complementares ou suplementares. Instiga-se assim, o cumpra-se e a boa vontade de todos os envolvidos em ampliar tais práticas com certa escassez de recursos.

As Secretarias de Educação, Conselhos estaduais e municipais e o terceiro setor precisam ser fortalecidos nesse sentido, criando programas e estabelecendo metas que se conectem com a sua realidade, dialogando com a estrutura do sistema local, desde a comunidade escolar às equipes gestoras dos sistemas de ensino planejando em conjunto os



recursos e a forma de gerenciá-los, ampliando o tempo de ação e promovendo discussões inter-relacionais entre família e comunidade.

Por conseguinte, construir materiais direcionados para as secretarias de educação e para as escolas, além de estabelecer uma demonstração de recursos a serem aplicados e tempo de execução, corrobora para promover a ideia de práticas isoladas, conceituando uma legalidade sem perspectiva positiva para o currículo escolar...

Nesse contexto, há que se pensar sobre o trecho abaixo citado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE):

Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade. Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. (BRASIL, 2007, p. 5)

Com relação à fala acima, pensar em melhorias que se conecte com a diversidade é urgente. Entretanto, isso deve ser feito sem instigar programas gerencialistas na perspectiva do “cumpra-se” para o gestor escolar, uma vez que peremptoriamente lhe tem sido imposto suprir lacunas históricas no sistema educacional brasileiro, o que seria o papel de todos na vigência de ressignificar o currículo na missão da escola como prática social.

Conduzir ações propostas que validem políticas curriculares de excelência nas instituições de ensino em regime de colaboração entre os entes federativos, se mostra na essencialidade prática de pensar quem são esses sujeitos, qual contexto dialógico entre currículo e cultura local se promove e em que perspectivas a escola pode vir a refletir na execução desses programas.

O rigor de se pensar na subvinculação de recursos, planejar quais sujeitos serão os facilitadores para a construção dessas políticas e como as ações interativas irão ocorrer nos grupos sociais, é constituir ações que corroborem para os desafios a serem enfrentados. Isso, para que a veracidade de um currículo pensado para todos possa ser estruturada em projeções de uma sociedade diversa que trilha caminhos para a produção de sujeitos em construção, promovendo novas culturas, novos saberes, pois nada é estático.

## **A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS.**

Refletir historicamente sobre a atuação curricular nas escolas, se mostra em sua esfera política na visão contrária ao desenvolvimento da sociedade e dos sujeitos que estão nela, na concepção formativa do modelo dominante estabelecido. Por conseguinte, enaltece o campo da desigualdade na perspectiva dualista de um modelo de escola que forma para o trabalho e outro para ascensão social.

Compreender o papel da educação como um direito universal básico se move para a emancipação curricular em oposição aos preceitos ideológicos em pensar o sujeito e sua identidade linguística, permeando os reflexos dos conflitos da língua nos conflitos de classe no interior do mesmo sistema (Bakhtin, 2006).

O projeto de educação voltado para o controle da sociedade fortalece as bases linguísticas ocultadas quanto aos determinismos ideológicos neoliberalistas, como: unidade nacional para legitimar o sistema, reprodução da sociedade e desigualdade social, composição da força do trabalho mobilizando e qualificando para essas competências com foco no desenvolvimento econômico.

A lógica da competição fatalmente se encaixa no padrão de uma sociedade em que os meios de produção “formatam” o modelo de sujeito que se quer introduzir nos sistemas de



ensino. Formar para quê e para quem, é pensar o contexto educacional de cada sujeito, destituindo padronizações sociais na escolha de instituições escolares por parte dos pais, que as selecionam conforme o ranqueamento das avaliações externas.

Essa estrutura frente ao capitalismo globalizado traz elementos discursivos ainda mais agravantes aos conceitos relacionados de um modelo de educação desigual, utilizando vertentes discursivas que preservam a sua essência desde tempos históricos.

Nesse contexto, o modelo de educação centralizada que impulsiona a formação para o trabalho passa a ser considerado o axioma de políticas em que o potencial do sujeito se move na concepção das demandas da economia de mercado. Aos que não se encaixam nas competências de um currículo prescrito e formulado para tais exigências, não há espaço para desenvolver o seu papel na construção social neocapitalista.

Os programas de gerenciamento para a efetividade da qualidade total nos sistemas de ensino propõe mensurar eficiência, qualidade e a hipervalorização de algumas disciplinas no campo do currículo, como também incentiva e descentraliza a formação docente nos cursos à distância. Estimula a concorrência e aplicação de recursos aos padrões de avaliação externa que a escola alcança em versões meritocráticas: às notas elevadas, mais recursos aplicados e, as escolas que não alcançam os padrões exigidos, seguem com um sistema de recursos precários. Não deveria ser ao contrário?

Outrossim, (MORIN, 2002, p. 52), traz a seguinte reflexão: “O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura”. A relevância de produção de cultura emerge da ressignificação dos espaços e empoderamento do currículo na participação ativa de toda a sociedade nas políticas públicas e seus reflexos, reiterando a importância de ressignificar o currículo.

Pensar a constância de desenvolvimento e produção de cultura corrobora para a atividade humana em sociedade, cujo papel dos sujeitos em análises interdiscursivas propõe essa missão entre consciência e atividade/mundo.

Somos seres em constante evolução, e a escola entrelaça questões fundamentais na formação humana, do sujeito que na sua coletividade se constrói e reconstrói no meio em que atua envolto claramente por aspectos ideológicos de um modelo de sociedade que precisa se mover, pois não é estática. E inter-relacioná-los aos diferenciais linguístico-culturais é preciso, pois segundo Bakhtin (2006), o signo é composto e organizado pela interação humana (língua), portanto, controlado pela ideologia.

Nesse processo, a língua em movimento é condicionada pela forma como a sociedade se organiza, e qualquer modificação dessas interações resulta também na modificação do signo. Cabe à ciência, estudar a evolução social dos signos para intervir nessa relação de força, cujas variáveis linguísticas são reflexos de um sistema que se move na perspectiva do controle de uma sociedade vigente.

Dentro dessa ótica, tem-se a representação do currículo na categoria de signo nesta pesquisa, articulado aos efeitos de sentido dos programas e práticas de gerenciamento pedagógico das políticas educacionais que fatalmente não deixarão de existir. Contudo, oportunamente, podem ser verbalizados pelos envolvidos no processo educativo, destituindo-os dessa visão curricular ingênua, na compreensão das políticas e seus reflexos, despertando o poder identitário dos sujeitos na participação efetiva dessas políticas.

Nessa diversidade cultural, a língua em funcionamento pode não somente motivar os sujeitos a se apropriar dos conhecimentos, como também perceber as relações de força em que estão inseridos para que se apropriem dos conhecimentos e tenha autonomia, desenvoltura política e social, para ressignificá-los.



Na concepção de um modelo de educação universal para todos, não há uma linguagem única para o empoderamento político frente aos reflexos da diversidade linguística na escola e consequentemente, na sala de aula.

Nesse contexto, o Governo Federal pode ser determinante na execução de papéis redistributivos entre Estados e municípios, não somente na aplicação de recursos, mas na possibilidade exequível de normativas, incumbindo estratégias específicas do papel das comunidades escolares, sem interposição, mas sim, mediação da governabilidade local.

O currículo que forma não se revela em moldar e preservar a cultura existente, mas produzir, ressignificar e reconstruir valores e linguagens múltiplas, que se conectem com a complexidade da condição humana.

### **Plano Nacional de Educação: garantia de direitos para quem?**

Pensar o processo histórico na composição dos planos nacionais de educação (PNE), composto por metas, revela nulidades discutidas nesta pesquisa. A articulação de financiamentos estrutura caminhos e retrocessos com políticas de governo que fortalecem o papel dos entes federativos, na perspectiva do direito ao ensino de qualidade mínima, conforme se apresenta.

A título de exemplo, segue quadro abaixo com uma das metas e estratégia contida no PNE 2014-2024 – Lei 13.005/2014 – (BRASIL, 2015, p. 58-59). Notório saber que não houve o cumprimento da mesma meta e que, em consequência, ela volta a constar no Projeto de Lei 2614/2024, tendo em vista o próximo PNE 2026-2035. Nestes termos, como esperar mais de 20 anos para atingir o direito à escolarização mínima possível?

**Quadro 1- Meta 5: Plano Nacional de Educação**

|                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Meta 5:<br><br>Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. | Estratégias:<br>5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Fonte: PNE 2014-2024: Edição atualizada (BRASIL, 2015)**

A meta cinco estabelece um critério primordial para a formação do sujeito em construção. Ser alfabetizado é constituir uma identidade inerente indispensável para a definição de papéis em sociedade.

Com relação ao processo de alfabetização, Freire (1989) traz uma reflexão relatando em suas memórias de infância as primeiras percepções da realidade-mundo, na constituição como sujeito onde linguagem e realidade conectam a sua referencialidade. Nessa narrativa, a construção humana se mostra antes da conexão com as primeiras letras em que texto e contexto se validam no ser em construção.

Em prerrogativas reflexivas as políticas educacionais não dialogam com o currículo proposto nas escolas, como também interfere em algo inerente ao ser humano: a habilidade de ler e interpretar o mundo, para que possa intervir nele.

É preciso alinhar uma estrutura em que a materialização signífica seja conduzida pelo inacabamento dessas variáveis interpretativas, no processo de implantação contínua das



significações interdiscursivas, que podem se constituir para a construção dos discursos de um currículo mais efetivo e equitativo.

Compõem-se a seguir na figura 1, analogias dessas normativas na observância triádica da categoria de Peirce (2005), em que a ciência geral de todas as linguagens se manifesta na compreensão de signo.

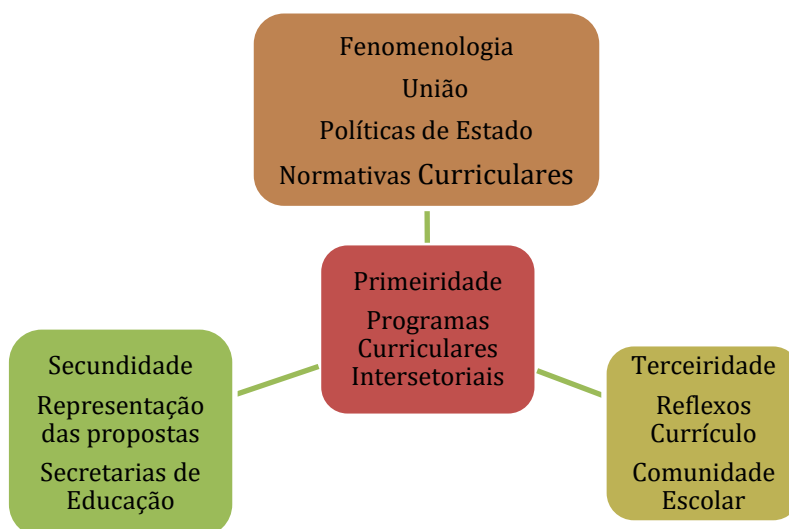
Dialoga-se abaixo com a discussão dessa investigação, onde em primeiridade a União compõe as políticas gerenciadas, imperceptíveis aos atores do processo educativo. Em secundidade, a materialização dessas políticas, que não produzem sentido nos espaços em que são estruturadas, porque estabelecem efeitos negativos na visão do “cumpra-se” com a única preocupação: atender as normativas legais. E, em terceiridade, o signo se estabelece, e se mostra produzindo efeitos contrários ao que se pretende.

Nesse contexto da terceiridade, quem são os interpretantes? Não há múltiplas interpretações, pois as políticas são hegemônicas e estabelecem uma linearidade indiscutível e determinante para quem aplica! Em que parâmetros se estabelecem os intérpretes e o reconhecimento de que vivemos numa sociedade diversa?

Essa reflexão traz a manifestação triádica na visão de Peirce (2005), em tratativas de se perceber que não há comunicação vigente sobre as bases humanas das relações sociais na diversidade de papéis. Se a comunicação é visivelmente alinhada à “necessidade básica da vida social”, não há resultados positivos nas políticas curriculares porque essa comunicação não se consolida, visto que está a serviço de políticas gerencialistas, feitas para cumprir leis e preservar um sistema hegemônico.

Segue abaixo a figura 1 que demonstra tal reflexão:

**Figura 1- Categorias semióticas de Peirce e as Políticas de Gerenciamento**



**Fonte: Elaborado pela Autora com base em Peirce (2005)**

A União compõe a tríade desta análise, materializando as esferas da “primeiridade”, composta por estados, municípios e outros setores da sociedade, que em metáforas analíticas simbolizam o distanciamento dos programas da consciência crítica da sociedade civil, compactuando com uma realidade quase imperceptível, até mesmo ingênua na aplicabilidade dos programas de gerenciamento.

Em secundidade, os envolvidos nesse processo, atuam para perpetuar tais práticas com a mera consciência do cumprimento de normativas, em percepções iniciais de uma funcionalidade positiva nas escolas, mas que não se prevalece. Em terceiridade, as práticas do



currículo conectado aos programas, cuja materialização nas escolas segue com a completude “cognitiva” de ações que a nível macro, são funcionais porque segue os preceitos legislativos.

As variáveis interpretativas coadunam com o poder decisório das políticas propostas, se caminharem na abordagem discursiva do financiamento para as escolas, definindo e mediando as ações, na conjuntura de elaborar um currículo equitativo validado entre realidade/mundo na concepção participativa da sociedade civil.

A história da educação no Brasil evidencia ordenamentos de políticas educacionais em que a legalidade de direitos se fragiliza em variáveis significativas. Contudo, caminha-se para alguns avanços que servirão como um norte para o fortalecimento da participação cidadã quanto ao empoderamento dessas políticas a nível local, na relevância da criação do Plano Nacional de Educação 2025/2035, em processo de implantação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não seremos de todo infelizes se pudermos contar a nós mesmos a nossa história. Nos currículos de formação e de educação básica nos tem sido garantido esse direito a conhecer a nossa própria história? Não será essa uma disputa no território do currículo? Que histórias e quantos aprendizados nessas histórias temos a nos contar?*

*Miguel Arroyo*

Pensar a escola como função social, retrata a emergência da educação de modo a contemplar metas que o Plano Nacional de Educação propõe em que a articulação participativa precisa fortalecer a interlocução de todos os envolvidos, desde os entes federativos às esferas locais.

Quanto e quais docentes discutem os programas de gerenciamento imposto pelos entes federativos no espaço escolar? Quanto percebem esses programas como práticas gerencialistas?

Nesse interim, as lacunas se voltam para questões ontológicas na condução da própria identidade de ser e mover como educador, na articulação dessa esfera em que o espaço central do trabalho docente na sala de aula se evidencia por efeitos dogmáticos ainda mais fundantes, ou seja: “Estamos em crise de identidade profissional ou de conformação de novas identidades?” (ARROYO, 2013, p. 23).

Tal reflexão acima se constitui na perspicácia de compreender os efeitos de um currículo tecnicista, em que o professor se perde em meio às políticas e programas sequenciados para direcionar na sala de aula, sem se pronunciar como agente transformador de um currículo já intitulado com ações prontas a seguir, tendo em vista que não se leva em conta as experiências e vivências da sua formação.





Dentro dessa ótica, as políticas curriculares que chegam às escolas se moldam em cumprir tabelas, com determinismos distanciados dos professores e estudantes, e que não contemplam ou dialogam com as especificidades e conteúdos em esferas locais.

As políticas educacionais se fazem presentes nas lacunas apresentadas dos resultados, cuja essencialidade dos que trabalham tais políticas, são sujeitos que precisam ter voz para as reais necessidades, apontamentos das lacunas, melhoria de recursos e estruturas para validar as ações dos envolvidos.

É preciso ordenar os discursos e desvelar suas enunciações. Modificar as políticas educacionais, que entrelaçam o currículo, mas que não se complementam. O ensino obrigatório precisa ser visto na dialética entre o conhecimento pertinente (Morin, 2002), e a formação do sujeito em construção na complexidade única, mas coletiva, respeitando as diversas culturas que estão na escola, cujo diálogo e escuta precisam se mover por práticas efetivas e construtivas de políticas públicas na relevância da participação cidadã.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 junho 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13005&ano=2014&ato=8b4gXWE9ENVpWT136> Acesso em 08 set. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil [recurso eletrônico]**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais nºs 1/1992 a 135/2024, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão nºs 1 a 6/1994. -- 67. ed. -- Brasília : Câmara dos Deputados, 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. **Institui o Programa de Inovação Educação Conectada**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 264, de 1º de abril de 2024. **Institui o Programa Escola e Comunidade (Proec)**. Diário Oficial da União, 2024a. Disponível em: Imprensa Nacional. Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 635, de 10 de julho de 2024. **Institui o Programa de Fortalecimento para os Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica** – Programa Escola das Adolescências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jul. 2024b. Seção 1, p. 52.

BRASIL. Projeto de Lei Nº 2614, de 17-junho-2024. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2024/PL/pl-2614.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm) Acesso em: 18 set. 2025.



BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: um novo pacto pela qualidade da educação.** Brasília, 2007.

CURY, Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 116, p. 245-262, jun. 2002

CURY, Jamil. **Por um Sistema Nacional de Educação.** São Paulo: Moderna, 2010.

CURY, Jamil. **O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado: desafios prementes para sua tramitação e materialização.** Organização de Luiz Fernandes Dourado e Maria Vieira Silva. Brasília, DF: Editora ANPAE, 2025. Disponível em: <https://anpae.org.br/EDITORIA-ANPAE/1-Livros/pdfLivros/Livros2025/0125L-OPlanoNacionalDeEduacao> Acesso em: 08 Set. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LEFEBVRE, Henry. **Marxismo.** Coleção Saber Atual. Tradução de J. Guinsburg. Difusão Europeia do Livro. São Paulo: 1955.

LEFFA, Vilson. O que é semiótica (8 min). YouTube, 08 de jul 2022. Disponível em: <https://youtu.be/MI3sJASBdg8?si=wEz1KzLy3KVQy1nH> Acesso em 07 Jul. 2025.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia. 6 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

ORLANDI, Eni. **A linguagem e seu funcionamento.** Texto apresentado na mesa-redonda "Linguagem e Educação", no XX Seminário do GEL, 1978. Publicado na Série Estudos, n.º 6, Uberaba, 1978.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 5ª Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PEIRCE, Charles. **Semiótica.** Tradução: José Teixeira C. Neto. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PORTO, Walter. **Constituições Brasileiras 1937.** 3ª ed. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 120 p. — (Coleção Constituições brasileiras; v. 4).

SANTAELLA, Lúcia. **Semiótica Aplicada.** São Paulo: Editora Thomson, 2005.

